III. CONVERGENCES ET DIVERGENCES IDENTITAIRES

L'INTÉGRATION DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE CONSÉCUTIF DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : LES ENSEIGNANTS AFRICAINS ENTRE TRANSFERT DE SAVOIRS ET TRANSFERT DE COMPÉTENCES

Annick ENGLEBERT
Université libre de Bruxelles
Annick.Englebert@ulb.ac.be

Abstract

The low scores of African pupils and students in the international rankings carried out by monitoring programs for education systems have been linked to the fact that in the countries concerned all education is organized in a foreign language. Although, in response to this observation, many African countries have opted, in the last two decades, to set up bilingual education, starting in the pupils' mother tongue and continuing in the foreign language, bilingual education is still confined in most of these countries to a few pilot classes and fails to become widespread. Indeed, the implementation of these new education systems rests almost exclusively on the shoulders of teachers, which represents an even greater challenge for them as they have not been trained to teach their mother tongue, nor to teach in their mother tongue, nor sometimes, quite simply, to teach.

Keywords

Education policy, bilingualism, language learning, teacher training, education language, mother tongue,

1. Langue maternelle et langue d'enseignement

La plupart des pays européens organisent à l'heure actuelle leur système éducatif – c'est-à-dire ce qui relève de ce qu'on a longtemps appelé l'« instruction publique » – dans les langues qui jouissent d'une reconnaissance nationale, qu'elles aient été érigées ou non en langues officielles dans leur Constitution. Ce choix, politique, a pour conséquence qu'une large majorité de la population européenne

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

actuelle – au moins de la population dite « native », c'est-à-dire celle qui vit sur le territoire où elle est née – est scolarisée dans sa langue maternelle.

Cet état de choses est devenu tellement évident et naturel qu'on oublierait presque qu'il n'en a pas toujours été ainsi : le latin a subsisté dans toute l'Europe romane comme langue d'enseignement – et parfois comme unique langue d'enseignement –jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle ; dans l'est de l'Europe, une grande partie des adultes d'aujourd'hui ont été des enfants scolarisés en russe, et non dans leurs langues maternelles respectives.

Dans l'Europe de ce début de XXI^{e} siècle, être scolarisé dans une autre langue que sa langue maternelle relève soit de configurations particulières, territoriales dans le cas des pays et régions bilingues, ou socio-économiques, dans le cas des migrants, soit de choix individuels, reposant alors le plus souvent sur l'existence d'un réseau d'enseignement privé[1].

Dans le cas des pays de l'Afrique subsaharienne, être scolarisé dans une autre langue que sa langue maternelle ne relève toutefois ni de configurations particulières, ni de choix individuels : c'est une norme, héritée de l'époque où ces pays étaient des « possessions » ou des « colonies » et où s'étaient mis en place des systèmes éducatifs organisés dans la langue du colonisateur, évinçant dans bien des cas des systèmes éducatifs séculaires organisés en langue locale[2]. Ainsi, la majorité des adultes africains d'aujourd'hui qui ont été scolarisés[3] l'ont été dans une langue étrangère, celle de l'ancien colonisateur – français (Sénégal, Mali, Niger, Côte-d'Ivoire…), anglais (Kenya, Éthiopie, Maurice…), portugais (Angola, Cap-Vert, Guinée…) – ou en anglais, pour quelques pays en froid avec leur ancien colonisateur et qui cristallisent autour de la langue d'enseignement les conflits identitaires (comme le Rwanda).

Le fait que dans certains pays, et plus spécialement en Afrique subsaharienne, les élèves soient scolarisés dans une langue autre que leur langue maternelle a été pointé comme l'une des principales cause du faible « score » de ces élèves dans les évaluations internationales[4] comme celles réalisées par le PISA (« Programme international pour le suivi des acquis des élèves »)[5], ou encore par le

[1] Même si de plus en plus de pays mettent en place, au sein des systèmes éducatifs dont ils ont la charge, des classes pilotes d'immersion en langue étrangère.

[2] Plus rarement dans des langues spécifiquement liées au(x) culte(s).

[3] Rappelons que l'Afrique subsaharienne se caractérise par un taux élevé d'analphabétisme, estimé en 2019 à près de 50 % pour la tranche d'âge 15-49 ans.

[4] Voir J. Ball, 2014, pour une synthèse récente de cette problématique.

[5] Le PISA est un programme mené par l'OCDE (« Organisation de coopération et de développement économiques ») tous les 3 ans pour mesurer les performances des systèmes éducatifs ; le dernier rapport a été publié en 2019.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

PASEC (« Programme d'analyse des systèmes éducatifs ») pour les pays où l'enseignement est organisé en français[6].

Au début du XXI[e] siècle, beaucoup des pays concernés par ce constat et son interprétation ont alors pris des dispositions pour que l'enseignement public puisse être organisé en langue locale et ont commencé à mettre progressivement en place, dans des classes pilotes, des systèmes éducatifs bilingues. La transition vers ces systèmes éducatifs en langue locale a été, est toujours, largement soutenue par l'UNESCO, la Banque mondiale et la coopération internationale.

Les systèmes éducatifs bilingues

Il existe essentiellement deux modèles d'enseignement bilingue, un modèle dit « additif » et un modèle dit « consécutif ».

Dans le modèle additif (fig. 1 ci-dessous), l'enseignement dans la langue 1 (désormais L1) et l'enseignement dans la langue 2 (désormais L2) sont simultanés soit à partir d'un moment donné de la scolarisation (schéma I), soit pendant toute la scolarisation (schéma II) :

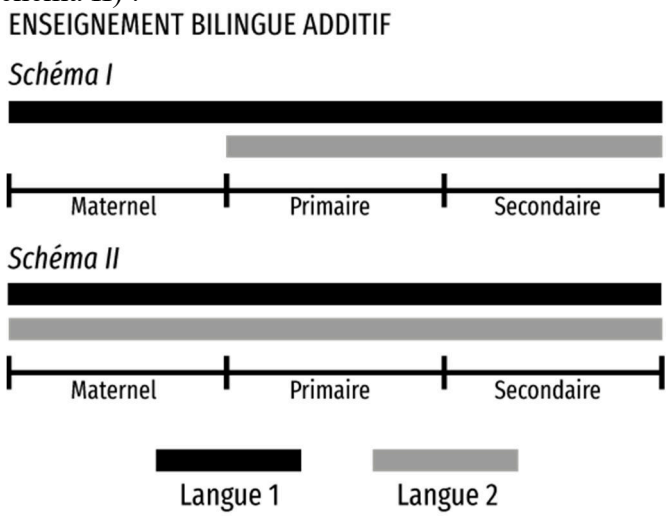


Fig. 1 – Les schémas de l'enseignement bilingue additif

Dans le modèle consécutif (fig. 2 ci-dessous), l'enseignement dans la L2 succède à l'enseignement dans la L1 ; autrement dit, l'élève commence à apprendre dans une langue puis change de langue d'apprentissage en cours de scolarité ; il n'apprend pas dans les deux langues simultanément. La transition se fait soit à la fin du cycle maternel (schéma I), soit à la fin du cycle primaire (schéma II), soit en cours de cycle primaire (schéma III) :

[6] Le PASEC est un programme qui met en place des évaluations des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (« Conférences des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie »).

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

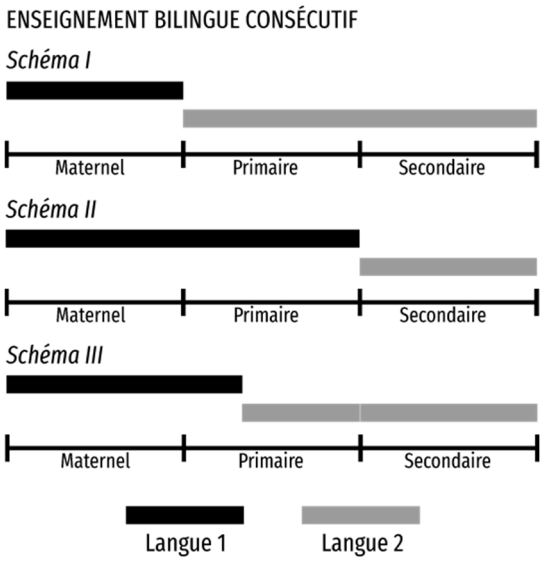


Fig. 2 – Les schémas de l'enseignement bilingue consécutif

Alors que la plupart des pays européens qui ont intégré l'enseignement bilingue dans leur système éducatif ont opté pour le modèle additif, les pays d'Afrique subsaharienne ont opté eux pour le modèle consécutif, et parmi les différents schémas que propose ce modèle, ont opté majoritairement pour une transition de la L1 – langue locale – vers la L2 – langue étrangère – au cours du cycle primaire (schéma III de notre fig. 2).

C'est à l'impact de la transition vers ce modèle bilingue consécutif sur le travail des enseignants qu'est consacrée la présente étude ; elle sera illustrée d'exemples empruntés aux pays de l'Afrique subsaharienne francophone et parmi ceux-ci plus spécialement au Sénégal.

Dans les écoles africaines, les maitres ou instituteurs, quelle que soit la terminologie en usage, « montent » traditionnellement avec leur classe, c'est-à-dire qu'un même enseignant conserve sa classe de la première à la dernière année du primaire. Dès lors, une des principales conséquences du choix d'un schéma dans lequel la transition L1 → L2 se fait au cours d'un même cycle est que ce sont les mêmes enseignants qui vont assumer l'enseignement dans les deux langues, la langue locale d'abord, la langue étrangère ensuite. On attend ainsi désormais des instituteurs africains « craie en main »[7] qu'ils enseignent leur langue maternelle et dans leur langue maternelle ce qu'ils ont jusqu'ici enseigné à propos d'une langue étrangère et dans une langue étrangère.

[7] On parle en Afrique d'«enseignant craie en main » pour désigner les enseignants qui ont la responsabilité d'une classe, par opposition au personnel administratif (directeurs d'écoles, inspecteurs, formateurs…) ou aux stagiaires et élèves-maitres des systèmes éducatifs.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

Ce qui vient d'être présenté comme un simple transfert, de savoir ou de compétence, n'a toutefois rien d'évident et place en réalité ces enseignants dans une situation particulièrement inconfortable.

Enseigner une autre langue

Le premier point d'achoppement du projet de transition vers un enseignement bilingue consécutif en Afrique réside pour ces enseignants « craie en main » dans le fait de devoir enseigner une autre langue.

Les enseignants africains actuels sont, par force, issus du système éducatif monolingue qui a prévalu jusqu'ici en Afrique, du moins en Afrique subsaharienne, un système où de l'école maternelle à l'université, tout s'enseigne dans une langue étrangère. Avant de devenir des enseignants, ils ont été des élèves scolarisés dans une langue étrangère, et exclusivement dans cette langue. Lorsqu'ils ont suivi une formation pédagogique les conduisant au métier d'enseignant, ils l'ont suivie dans cette même langue étrangère.

Or cette particularité a une double conséquence, bien souvent ignorée.

Une langue maternelle… étrangère

Par le fait qu'ils n'ont jamais étudié leur langue maternelle à l'école, ces enseignants, comme la plupart des locuteurs des langues d'Afrique subsaharienne d'ailleurs, n'ont jamais eu l'occasion de s'approprier explicitement les mécanismes de cette langue, qu'ils ont apprise par cœur, au jour le jour. Cette absence d'appropriation se traduit notamment par une incapacité des locuteurs à donner l'analyse logique d'une phrase simple produite dans leur langue maternelle ou d'en donner la traduction dans une L2, quelle que soit la maitrise qu'ils ont de cette L2, deux démarches pour lesquelles ils ne sont tout simplement pas outillés.

Prenons un exemple concret issu du wolof, langue véhiculaire du Sénégal. Les trois phrases suivantes font partie des *salamalecs*, ce rituel d'échanges linguistiques convenus entre deux personnes qui se rencontrent – en l'occurrence ici entre deux personnes qui ne se sont pas vues récemment :

– *Namonala.*
– *Mala raw.*
– *Mala raw fuf.*

Globalement, le sens de cet échange linguistique, au rôle social fort, est '– Tu m'as manqué. – Tu m'as manqué aussi. – Tu m'as manqué encore davantage'.

Interrogé sur la différence entre les deux dernières phrases de l'échange et plus spécialement sur le mot *fuf* qui les différencie, voici ce que répond mon

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

principal collaborateur sénégalais, Mor Anta Kandji, locuteur wolophone scolarisé en français (niveau BAC+5, licence et maitrise de lettres)[8], qui a longtemps été enseignant de français « craie en main » :

> *Fuf ? Ce doit être quelque chose comme un adverbe. Fuf, ça veut dire 'loin'. Tiens, qu'est-ce que le mot loin vient faire dans cette phrase ?*

Quelle que soit la phrase de sa langue sur laquelle on interroge le locuteur wolophone, le commentaire linguistique sera semblablement évasif ou étonné[9]. Pour le locuteur natif d'une langue européenne, scolarisé dans sa langue maternelle et éduqué à grands coups d'indicatifs, de sujets, d'adjectifs, d'accords, de compléments et de concordance des temps, une telle absence d'appropriation linguistique de la langue maternelle est impensable ; elle est presque une norme en Afrique subsaharienne.

Les instituteurs africains se trouvent ainsi dans la situation de devoir enseigner une langue dont ils n'ont aucune conscience linguistique et qui pour être leur langue maternelle n'est pas sur ce plan différente pour eux d'une quelconque langue étrangère dont ils auraient à découvrir tous les mécanismes, voire le fondement même.

Ce manque pourrait sembler un obstacle mineur aux yeux de l'enseignant européen, à une époque où on redécouvre en didactique des langues les vertus du comparatisme et où on prône le multilinguisme, mais il est important ici de bien placer la problématique dans son contexte. À quelques rares exceptions près, les langues européennes modernes sont des langues qui appartiennent à la même famille indo-européenne et qui s'organisent essentiellement en trois branches : les langues romanes, les langues germaniques et les langues slaves ; les liens généalogiques qu'elles entretiennent facilitent grandement la mise en œuvre de mécanismes de l'intercompréhension et du comparatisme dans leur apprentissage. La situation linguistique des enseignants de l'Afrique subsaharienne est toutefois fondamentalement différente. Scolarisés et formés dans une langue européenne – français, anglais, portugais – ils se trouvent devoir enseigner une langue non apparentée à la langue qu'ils ont apprise – qu'il s'agisse du bambara, du pulaar, du lingala, du wolof ou du zarma… Des outils contrastifs comme les « bi-grammaires » développées dans le cadre du programme ELAN (« École et langues nationales en Afrique »), qui tentent de mettre en regard la grammaire du français et la grammaire de différentes langues d'Afrique subsaharienne[10], font clairement apparaitre le peu d'atomes crochus entre le système linguistique du français et les systèmes linguistiques des langues de l'Afrique.

[8] Aujourd'hui retraité, il a été enseignant de français avant de devenir formateur d'enseignants et de terminer sa carrière dans l'enseignement sénégalais en tant que coordinateur de l'enseignement moyen et secondaire en français au Sénégal.

[9] Voir Englebert, à. p. pour d'autres exemples.

[10] Voir nos références bibliographiques en fin d'article.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

On ne saurait évidemment exiger des enseignants africains, dont la formation est déjà bien fragile, qu'ils fassent dans le cadre quotidien de la préparation de leurs leçons ce délicat transfert de savoir linguistique entre langues non apparentées.

Une langue maternelle « non enseignable »

Autre conséquence, le fait pour la plupart des Africains d'être scolarisés dans une langue étrangère entretient dans l'esprit des locuteurs l'idée que leur langue maternelle est simplement une langue qui se parle à la maison, ou entre amis, ou au marché, mais en tout cas une langue qui ne franchit pas les portes de l'école, et donc une langue qui ne s'enseigne pas – un *basilecte*, pour reprendre le terme popularisé par Derek Bickerton[11].

Le cas du Sénégal est ici encore particulièrement parlant : un grand nombre d'adultes sénégalais wolophones, mêmes scolarisés, même confrontés à l'écrit dans l'exercice de leur profession (fonctionnaires, agents de police…), éprouvent les plus grandes difficultés à lire leur langue maternelle. C'est particulièrement flagrant lorsqu'il s'agit, pour un Sénégalais wolophone, de lire le wolof dans son orthographe modernisée.

Comme beaucoup de langues africaines, le wolof a fait l'objet de descriptions et d'une première normalisation au début de l'ère coloniale ; les règles de transposition de phonèmes en graphèmes adoptées à l'époque pour le wolof étaient, *mutatis mutandis*, celles du français ; ces graphies anciennes sont encore présentes notamment sur les panneaux routiers, sur les cartes d'identité et les permis de conduire, en somme sur tous les documents où le conservatisme et la continuité prévalent ; elles conservent pour les wolophones une bonne lisibilité d'une part parce qu'elles font partie de leur environnement familier, d'autre part parce qu'elles se lisent comme les mots du français, c'est-à-dire parce qu'elles sont lisibles dans la langue qu'ils ont appris à lire.

Toutefois, dans le cadre d'un nouveau projet de standardisation de la langue wolof, son orthographe a fait l'objet d'une modernisation, s'appuyant sur les acquis de la linguistique moderne, qui rend les mots familiers difficilement reconnaissables :

Mme Khady Niang est devenue Mme Xadi Ñãŋ
M. Niokhor Diop est devenu M. Ñoxor Joop
La ville de Thiès est devenue Cees
Le tiéboudiène (plat national) est devenu céebu jën

de sorte que les wolophones, en manque de repères, éprouvent souvent des difficultés à décrypter les documents écrits dans leur propre langue et que, quand ils sont confrontés à la nécessité de l'écrire – par exemple dans les messageries

[11] D. Bickerton, 2010.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

instantanées –, ils usent plus volontiers de graphies phonétiques, dont l'efficacité est éprouvée, que de l'orthographe standardisée.

Le cas des locuteurs des différentes langues nationales de la République démocratique du Congo est assez comparable : bien que ces langues aient connu une standardisation de leur orthographe dans le dernier quart du XX^{e} siècle, ce sont souvent les anciennes graphies qui continuent de prévaloir, parce qu'elles sont familières – on continue d'écrire *tshiluba* plutôt que *ciluba*, au grand dam des linguistes qui ont contribué à la standardisation de cette langue, et la plupart des locuteurs lubaphones, kongophones ou lingalaphones continuent d'ignorer l'usage des signes diacritiques adoptés désormais pour la transcription des tons de leurs langues respectives.

Les enseignants de français d'aujourd'hui deviendront ainsi demain, sans y avoir été préparés, des enseignants de wolof, de ciluba, de zarma ou de pulaar qui devront enseigner à leurs élèves une langue dont ils ne connaissent pas les structures, dont ils méconnaissent le système graphique et qu'ils ne lisent pas couramment.

Enseigner dans une autre langue

Le second point d'achoppement de la mise en place du modèle bilingue consécutif en Afrique réside dans le fait que les enseignants doivent enseigner dans une autre langue que celle dans laquelle ils ont appris à enseigner – ou parfois tout simplement dans une autre langue que celle dans laquelle ils ont eux-mêmes appris, pour ceux qui n'ont pas reçu de formation didactique.

Là encore, on pourrait être tenté de minimiser le problème, alors qu'on peut au mieux le relativiser.

Le recours à la langue maternelle dans les classes de langue étrangère

Le bénéfice qu'il y a à tirer du recours à la langue maternelle des élèves au début de leur apprentissage d'une langue étrangère, voire jusqu'au moment où ils auront atteint le niveau B2 du CECRL, a été mis en avant dans de nombreuses études de didactique des langues[12]. Ces études pointent notamment le fait que le recours à la langue maternelle peut sécuriser les élèves, les motiver ou les intéresser à l'apprentissage de la langue étrangère.

Le rôle bénéfique de la langue maternelle des élèves en classe de langue étrangère n'est évidemment pas ignoré des enseignants africains, qui ne se privent pas de recourir aux « langues du milieu » dans leurs classes de français, d'anglais ou de portugais et le font d'autant plus spontanément qu'ils ne maitrisent pas forcément tous les rouages de la langue étrangère qu'ils enseignent[13]. Cette pratique

[12] Voir par exemple R. Benamar, 2014 ou L. Gyroux, 2016.

[13] Certains enseignants des classes de français africaines ont à peine en français le niveau A1 du CECRL.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

est d'ailleurs explicitement intégrée dans des initiatives qui relèvent de la formation continuée de ces enseignants, comme celles d'IFADEM (« Initiative francophone pour la formation à distance des maitres »[14]). Ainsi, dans le cadre de la formation continuée développée par IFADEM en République démocratique du Congo[15], de petites capsules vidéos ont été tournées pour indiquer aux instituteurs comment se comporter quand un élève répond en « langue du milieu »[16] à une question qui lui a été posée en français ou pour lui indiquer comment débloquer en classe de français, par le recours à la « langue du milieu », une situation de blocage liée à l'usage du français.

Les enseignants africains, même scolarisés et formés dans une langue étrangère, savent donc recourir à leur langue maternelle en classe de langue étrangère quand la situation s'y prête… mais une chose est de recourir ponctuellement à sa langue maternelle, autre chose est d'organiser tout son enseignement dans cette langue[17] ; une chose est de réagir à chaud à une situation de classe en recourant à la langue maternelle des élèves pour pouvoir les faire progresser dans leurs apprentissages, autre chose est de préparer ses leçons dans cette langue, d'anticiper les difficultés des élèves, de produire des exercices… et de consigner ses préparations par écrit, comme l'exige l'inspection scolaire, dans une langue qu'on n'a pas coutume d'écrire.[18]

On le voit, un problème qui se pose en des termes simples dans une partie du monde, pour un certain type de locuteurs, peut devenir d'une extrême complexité dans une autre partie du monde et pour d'autres locuteurs.

Des manuels en langues locales

La transition de l'Afrique vers les systèmes éducatifs bilingues intégrant les langues locales a été, est encore largement encouragée par la communauté internationale, sous la forme, notamment, de soutiens à la conception, à l'impression et à la diffusion de matériel éducatif dans les langues nationales, une démarche qui semble pouvoir anticiper les problèmes qui viennent d'être soulevés. Mais une fois encore, cette première impression doit être corrigée.

Considérons en effet ce matériel éducatif.

[14] https://www.ifadem.org/fr

[15] Voir https://www.ifadem.org/fr/pays/rdc/katanga et https://www.ifadem.org/fr/pays/rdc/kinshasa

[16] L'expression « langues du milieu » est utilisée en RDC pour désigner les langues locales, seules 4 de ces langues sur les quelque 800 recensées bénéficiant du statut de langue nationale.

[17] Il conviendrait en outre d'évoquer les cas, fréquents, où la langue maternelle de l'enseignant n'est pas la langue maternelle des élèves – voir Englebert, à p.

[18] La langue française a conservé de cette difficulté à écrire dans une langue qu'on n'a pas l'habitude d'écrire un témoignage historique du plus haut intérêt : le brouillon d'un prêtre, qui pour suivre les recommandations des conciles, tente de mettre son sermon par écrit en français, mais dont la plume, de rature en biffure, « dérape » constamment vers le latin, seule langue qu'il a appris à écrire. Voir R.-L. Wagner, 1995.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

La figure 3 montre deux pages d'un projet de manuel de lecture en wolof destiné à l'enseignement primaire au Sénégal[19] :

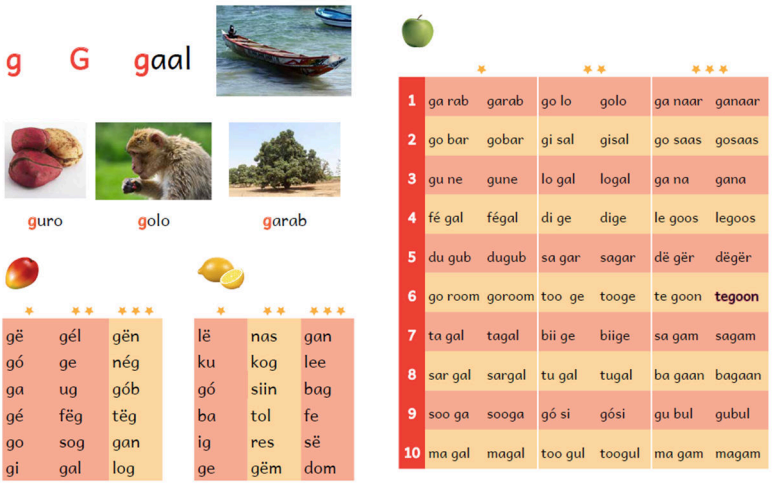
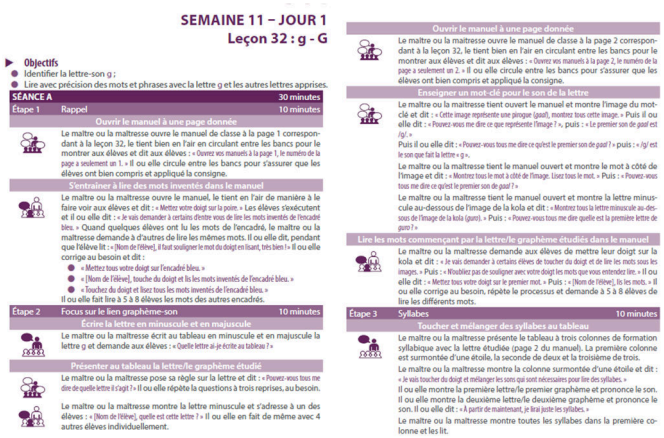


Fig. 3 – Projet de manuel de lecture en wolof pour le CI[20], leçon n° 32[21]

Les pages sont intégralement rédigées en wolof, on y chercherait en vain le moindre mot de français.

La figure 4 montre deux pages du projet de « guide pédagogique » qui accompagne ce manuel de lecture, c'est-à-dire de l'équivalent du livre du maitre, un outil incontournable de l'enseignant africain, habitué à en suivre à la lettre les instructions :



[19] Ces pages de manuel répondent aux exigences techniques du volumineux cahier des charges rédigé dans le cadre de l'appel lancé par la coopération américaine (USAID) dans le cadre du projet « Lecture pour tous » au Sénégal – voir Chemonics International, DDP (« demande de proposition ») du 13 février 2018 (44 pages) et annexe 1 à la DDP, « Détail des spécifications et des exigences » (88 pages). Les pages du guide (figure 4) répondent aux mêmes exigences.

[20] Cours d'initiation, 1re étape du premier cycle primaire.

[21] Ces échantillons et les suivants (figures 3 à 6) sont des créations personnelles inédites.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

Toutes les instructions sont données en français à l'enseignant, celles qui lui dictent son comportement et ses pratiques de classe comme celles qu'il devra donner à ses élèves. Les seuls mots wolofs présents dans le guide de l'enseignant renvoient, métalinguistiquement, aux mots wolofs présents dans le manuel de l'élève :

Pouvez-vous tous me dire ce qu'est le premier son de gaal ?

Montrez tous la lettre minuscule au-dessous de l'image de la kola (guro).

On attend donc expressément de l'enseignant sénégalais que, dans la préparation de ses leçons, il traduise du français vers le wolof les instructions qu'il doit donner à ses élèves.

De l'obstacle terminologique à l'obstacle conceptuel

Si le problème se résumait, pour ces enseignants africains basculés dans un modèle d'enseignement bilingue, à traduire vers leur langue maternelle les instructions données dans une langue étrangère, il pourrait sembler négligeable. Or, une fois encore il est loin de l'être.

Un frein souvent souligné à l'enseignement en langues africaines est le frein terminologique. Les langues africaines sont en effet présentées comme ne disposant pas de la terminologie appropriée à la diffusion, et donc à l'enseignement, des sciences et des idées modernes.

La communauté scientifique africaine s'est toutefois attelée à compenser ce manque relatif – ce travail a notamment été un des combats qu'a menés l'universitaire et homme politique sénégalais Cheikh Anta Diop, à qui on doit une nomenclature scientifique en wolof, amplifiée et modernisée après lui[22]. Le travail qu'il a réalisé pour le wolof, d'autres hommes de sciences l'ont réalisé pour d'autres langues de l'Afrique. Mais qui use de ces nomenclatures, même dans les milieux scientifiques concernés, où l'usage de langues « internationales » est encouragé ? Et surtout, quel instituteur malien, congolais, ivoirien ou sénégalais sait comment on dit « orthographe », « angle obtus », « parasite intestinal » ou « développement durable » dans sa langue maternelle – des concepts présents pourtant dans tous les programmes scolaires ? Certes, des nomenclatures techniques et scientifiques existent dans les langues africaines, mais ce ne sont pas des outils que l'on met à la disposition des enseignants.

La terminologie scientifique n'est pas seule en cause. Le travail de traduction vers la langue maternelle – africaine – de ce qui a été formulé préalablement en langue étrangère – européenne – achoppe en effet également à des obstacles d'ordre cognitif, l'univers mental sous-jacent à une langue européenne étant bien souvent très éloigné de l'univers mental africain.

Prenons ici encore un exemple concret. Dans le cadre d'un projet de développement de cahiers d'activités, c'est-à-dire de matériel didactique permettant aux élèves de prolonger à la maison le travail réalisé en classe, cahiers destinés aux

[22] Voir D. Chimere Diaw, 2005

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

élèves des « grandes classes » du préscolaire et des deux premières années du primaire au Sénégal[23], nous avons tenté de concevoir et de réaliser, mon collaborateur et moi-même, des activités ciblant l'acquisition de compétences graphiques (tracé des lettres et des chiffres), linguistiques (reconnaissance des lettres, des syllabes et des mots), mathématiques (comptage), etc. Contrairement aux manuels (voir fig. 3), ces cahiers contiennent des consignes explicites que nous avons voulues intégralement bilingues : pensées et formulées en français, ces consignes étaient destinées à être soumises à la traduction en wolof, sérère, diola et pulaar, quatre des langues nationales du Sénégal les plus pratiquées.

La traduction de consignes élémentaires (figure 5) du français vers le wolof a très rapidement révélé toutes les difficultés d'un exercice de traduction qui ne se réduit pas à un passage d'une L1 vers une L2, mais s'accompagne du passage d'un univers mental à un autre :

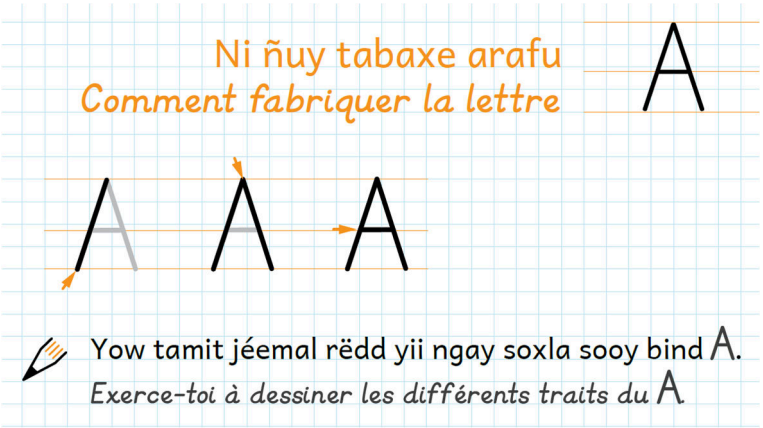


Figure 5 : Consigne d'acquisition de l'habileté graphique, en français et en wolof

La traduction de la « simple » consigne *Exerce-toi à dessiner les différents traits du A.* vers le wolof a demandé à mon collaborateur sénégalais, pourtant enseignant chevronné, un travail qu'on est loin d'imaginer : à la perplexité sur la traduction de certains concepts a succédé une première tentative de traduction, peu satisfaisante, qui l'a conduit à multiplier les démarches téléphoniques auprès de collègues, pour se faire confirmer la traduction ou en susciter une variante ; une fois trouvée une formulation satisfaisante, il a fallu s'assurer que sa forme écrite était correcte, ce qui a engendré quelques échanges de textos avec des spécialistes des langues

[23] L'implication des parents dans le processus de scolarisation de leurs enfants est une volonté récente des pouvoirs organisateurs de l'enseignement sénégalais, d'autant plus délicat à mettre en œuvre que, d'une part, les manuels scolaires et cahiers d'activités existant n'ont jamais été pensés pour être utilisables en dehors de l'école et que, d'autre part, beaucoup d'adultes, analphabètes, ne sont pas outillés pour accompagner les enfants dans leurs devoirs et leurs leçons.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

africaines dont les réponses n'ont pas toujours été concordantes, pour obtenir au final la consigne wolof suivante, qui est donnée ici assortie d'une traduction littérale en français :

Yow tamit jéemal rëdd yii ngay soxla sooy bind A.
'toi aussi essaie les traits suivants dont tu auras besoin quand tu écriras A'

Certains des concepts fondamentaux que l'on utilise de manière récurrente dans la formulation des consignes aux élèves ont offert une résistance telle à la traduction du français vers le wolof qu'il a bien souvent fallu reformuler intégralement la consigne en français pour pouvoir obtenir en wolof une consigne globalement équivalente et s'assurer ainsi que, quelle que soit la langue dans laquelle l'élève recevra la consigne, il comprendra sans aucune ambigüité ce qu'on attend de lui.

Dans la figure 6, la traduction vers le wolof a été révélatrice des difficultés posées par les terminologies scientifiques, en l'occurrence le terme « ensemble » dans son usage mathématique :

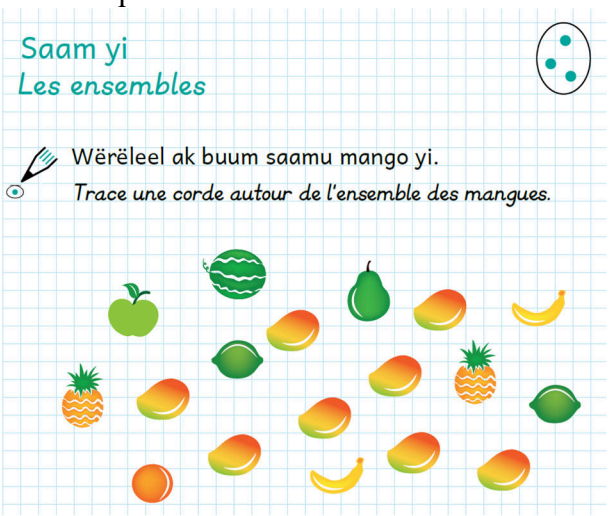


Figure 5 : Consigne d'acquisition du concept mathématique d'ensemble, en français et en wolof

Le mot français *ensemble* peut faire l'objet d'emplois usuels ou d'emplois mathématiques, de même que le mot wolof *saam*, qui désigne usuellement le tas et mathématiquement l'ensemble. Le mot-clé de la consigne est donc ambigu dans les deux langues, aussi a-t-il fallu trouver une consigne déjouant cette ambigüité dans l'une et l'autre des deux langues.

La consigne telle qu'elle a été formulée en français

Trace une corde autour de l'ensemble des mangues

peut ne pas paraitre très naturelle aux yeux d'un francophone, mais elle présente l'avantage qu'il n'y a guère de différence qu'on l'interprète au sens usuel (toutes les mangues) ou au sens mathématique (l'ensemble des mangues) et que dans les

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

deux cas, l'élève comprendra ce qu'on attend de lui. L'équivalent wolof de la consigne française est

Wërëleel ak buum saamu mango yi.

qui signifie littéralement :

'Mets une corde tout autour du tas de mangues'

'Mets une corde tout autour de l'ensemble des mangues'

Il y a entre les deux interprétations de la consigne wolof une différence plus marquée qu'en français ; toutefois, les mangues du dessin ne se présentent pas en tas, l'interprétation usuelle va pouvoir être écartée au profit de la seule interprétation mathématique. Dans le cas de cette activité, ce n'est pas la traduction du français vers le wolof qui a été problématique, mais la nécessité de trouver une consigne qui dise la même chose dans les deux langues et conduise à la même action de l'élève. Il a fallu par la suite corriger le dessin, pour faire en sorte que certaines mangues ne soient pas suffisamment rapprochées les unes des autres pour figurer un tas et éviter de réintroduire dans le dessin l'ambigüité qu'on a essayé d'éviter dans la consigne verbale. Dans de rares cas, c'est l'activité elle-même qui a dû être repensée, parce qu'il s'avérait impossible d'obtenir une interprétation univoque et convergente de la consigne dans chacune des deux langues.

Les difficultés liées aux processus de traduction ou aux concepts scientifiques ne sont pas les seuls qui émergent. Lors d'un atelier de conception d'un manuel de lecture en wolof, réunissant des inspecteurs de l'enseignement primaire, wolophones, et des spécialistes universitaires du wolof, la phrase

Gëleem gi naan na.

a été l'objet de longues discussions entre les uns et les autres et a subi de multiples récritures avant que le débat ne s'épuise. Pourtant, cette phrase, qui devait figurer dans une leçon de lecture où il s'agissait d'associer une image à la phrase lui correspondant, avait été produite directement en wolof par l'un des participants à l'atelier – la difficulté ne résidait pas dans le processus de traduction du français vers le wolof. Elle ne contenait pas davantage de notion complexe, puisqu'elle signifie 'Le chameau a bu'. La difficulté venait du fait que la langue wolof n'étant pas comme le français une langue normée, il existe de multiples manières de formuler la même idée, toutes cautionnées par l'usage, mais dont certaines n'entrent pas dans le moule d'une norme toujours en cours d'élaboration. La difficulté était dans ce cas de fonder une activité de lecture sur une phrase que la (future) langue standard n'invaliderait pas.

Au final, la création de chacune de ces micro-activités consacrées à l'enseignement en wolof et du wolof aura demandé une journée de travail entière à deux didacticiens expérimentés, pour les exemples illustrés sous les figures 5 et 6, quelques heures de travail à toute une équipe de spécialistes, pour le dernier exemple traité, des heures certes riches d'enseignement, mais on imagine mal un

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

enseignant se livrer à de semblables contorsions intellectuelles pour chacune des leçons qu'il aura à préparer.

Conclusion

En 2002, Mart Hovens posait la question : « L'enseignement bilingue en Afrique de l'Ouest, est-ce que ça marche ? »[24]. S'appuyant sur les résultats d'expériences pilotes menées en Guinée-Bissau et au Niger, il répondait à sa question par l'affirmative, soulignant notamment qu'au Niger, les enfants qui ont été scolarisés d'abord dans leur langue maternelle progressent plus rapidement à la fois dans l'apprentissage de la L1 et dans celui de la L2 que les enfants scolarisés d'abord dans une langue étrangère ; il concluait en regrettant l'absence d'une réelle volonté politique de développer les classes bilingues. Près de vingt ans plus tard, les enquêtes révèlent, au moins pour le Niger, que le bilan est toujours favorable à un enseignement initial en langue maternelle, même si ce bilan doit être nuancé[25]. Et pourtant, l'enseignement bilingue ne s'est toujours pas généralisé en Afrique, où il demeure cantonné à quelques classes pilotes.

On ne s'étonnera plus toutefois, au vu de notre analyse, que les pays africains s'investissent « mollement » dans la mise en place des système éducatifs bilingues.

Dans des pays où la majorité des enseignants du primaire ont été scolarisés dans une langue étrangère et sont en déficit de formation initiale, faire reposer sur les épaules de ces mêmes enseignants la responsabilité de mettre en œuvre un nouveau système d'enseignement, quelle qu'en soit la légitimité, ne peut que rester un vœu pieux.

Maitrisant parfois à peine la langue dans laquelle ils ont été scolarisés, les instituteurs africains n'ont souvent comme seule expérience pédagogique que leur expérience d'élève et leur éducation familiale. Leur mode de scolarisation, dans une langue étrangère exclusive, les prive d'une réelle conscience linguistique de leur langue maternelle et les empêche de percevoir celle-ci comme un objet directement enseignable.

Rien n'a été prévu pour les accompagner dans leur nouvelle mission. Aucune formation continuée n'a été conçue pour les y préparer, et si des outils ont été développés autour de l'apprentissage des langues nationales et en langues nationales, ils ciblent les élèves, non les maitres, qui restent bien dépourvus. On attend d'eux qu'ils s'investissent au quotidien dans un travail de transfert de savoir d'une langue qui n'est pas la leur vers une langue qui pour être leur langue

[24] Titre anglais : « Bilingual education in West Africa: Does it work? »

[25] La question est actuellement étudiée par différents chercheurs et doctorants de l'Université Abdou Moumouni de Niamey ; les chiffres confirment certes que le constat au niveau du début du parcours scolaire des élèves, mais semblent montrer aussi que dans les classes terminales, le niveau des élèves qui ont débuté par la L2 est parfois similaire à celui des élèves qui ont débuté par la L1, voire favorable aux premiers.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

maternelle leur demeure étrangère et dans un transfert de compétences les obligeant à transposer des pratiques de classes qu'ils ont découvertes comme élèves en pratiques d'enseignants et à retransférer dans leur L1 les compétences acquises en L2, leur L1 et leur L2 constituant des objets linguistiques et cognitifs difficilement comparables. Dans la réforme des systèmes éducatifs de l'Afrique, les enseignants sont les grands oubliés ; on n'attend d'eux qu'une seule chose : l'impossible.

Dans le domaine de l'éducation, il y a souvent loin de la volonté politique à la réalisation concrète. Mais il suffit parfois, pour mesurer la largeur du fossé qui sépare l'une de l'autre, d'essayer de jouer le jeu, en produisant des échantillons de matériel éducatif conformes aux exigences des pouvoirs organisateurs de l'enseignement, pour se rendre compte du caractère inapproprié de ces outils, ou en produisant, comme nous l'avons fait mon collaborateur et moi-même, du matériel éducatif plus adapté, pour mettre au jour tous les problèmes soulevés par leur conception et leur réalisation.

Références bibliographiques

BALL, Jessica, 2014, « Les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle », in : *Global Partnership for Education / Partenariat mondial pour l'Éducation*, en ligne : https://www.globalpartnership.org/fr/blog/les-enfants-apprennent-mieux-dans-leur-langue-maternelle – consulté le 18 janvier 2021

BICKERTON, Derek, 2010, *La langue d'Adam*, Paris : Dunod.

BENAMAR, Rabéa, 2014, « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », in : *Multilinguales*, 3, pp. 139-158, en ligne : https://journals.openedition.org/multilinguales/1632 – consulté le 18 janvier 2021.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES, « L'enseignement bilingue en Afrique subsaharienne », in : *Le fil du biLingue*, en ligne sur : http://lefilplurilingue.org/articles/lenseignement-bilingue-en-afrique-subsaharienne – consulté le 18 janvier 2021

CHIMERE DIAW, Djibril, 2005, *Lexique scientifique wolof : traduction de concepts scientifiques inspirés de l'œuvre de Cheikh Anta Diop avec les graphies actuelles*, en ligne : https://www.grioo.com/blogs/DJIBRILCHIMEREDIAW/index.php/2005/09/23/378-traduction-de-concepts-mathematiques

ELAN (École et langues nationales en Afrique), *Guide d'orientation à l'approche bi-plurilingue ELAN de l'enseignement du français*, 2014, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/guide_elan_francais_final.pdf – consulté le 18 janvier 2021.

ENGLEBERT, Annick, à paraitre, « Quels outils pour un enseignement bilingue en Afrique ? », in : B. Decharneux, A. Toma et A. Englebert (éd.), *Actes du colloque international « Lecture et relecture de la latinité » (Bruxelles, 7-9 novembre 2019)*.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

ENGLEBERT, Annick (coord.), 2012, *Tenir compte des variations linguistiques et culturelles : repérer les erreurs phonétiques et grammaticales et y remédier (zone swahiliphone)*, Livret de formation des maitres édité par l'AUF-OIF dans le cadre du projet IFADEM, en ligne sur : https://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2013/01/09/livret-1-tenir-compte-des-variations-linguistiques-et-culturelles – consulté le 18 janvier 2021.

ENGLEBERT, Annick (coord.), 2012, *Tenir compte des variations linguistiques et culturelles : repérer les erreurs phonétiques et grammaticales et y remédier (zones swahiliphone, lingalaphone, lubaphone et kongophone)*, Livret de formation des maitres édité par l'AUF-OIF dans le cadre du projet IFADEM, en ligne sur : https://www.ifadem.org/fr/ressources-educatives/2014/01/31/livret-1-tenir-compte-des-variations-linguistiques-et-culturelles – consulté le 18 janvier 2021.

GYROUX, Lydie, 2016, « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère », in : *Synergies France,* 10, pp. 55-68, en ligne : https://gerflint.fr/Base/France10/giroux.pdf – consulté le 18 janvier 2021.

HAMIDOU, Amadou, Abdou MIJINGUINI, Laouali AMANI et Jafarou SALLEY, 2005, *L'enseignement bilingue au Niger*, Paris : L'Harmattan.

HOVENS, Mart, 2002, "Bilingual education in West Africa: Does it work?", in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (5), pp. 249-266.

INSTITUT FRANÇAIS, 2016, *Enquête sur l'enseignement bilingue francophone dans le monde*, Paris, Ministère des Affaires étrangères et du Développement international.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE, 2009, *Bi-grammaire fulfulde-français*, LeWebPédagogique, 5 volumes, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-fulfulde-francais – consulté le 17 janvier 2021.

—, 2009, *Bi-grammaire lingala-français*, LeWebPédagogique, 5 volumes, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-lingala-francais – consulté le 17 janvier 2021.

—, 2009, *Bi-grammaire mandingue-français*, LeWebPédagogique, 5 volumes, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-mandingue-francais – consulté le 17 janvier 2021.

—, 2009, *Bi-grammaire songhay-zarma-français*, LeWebPédagogique, 4 volumes, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-songhay-zarma-francais – consulté le 17 janvier 2021.

—, 2009, *Bi-grammaire wolof-français*, LeWebPédagogique, 4 volumes, en ligne sur : http://www.elan-afrique.org/ressources/outils-pedagogiques/bi-grammaire-wolof-francais – consulté le 17 janvier 2021.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)

OUANE, Adama et Christine GLANZ, 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue ; étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, Hambourg : UIL, en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212603 – consulté le 17 janvier 2021.

POTH, Joseph, 1999, « La Formation des enseignants à l'enseignement bilingue ou plurilingue (version Afrique) », in : *Guide pratique Linguapax* (Centre international de phonétique appliquée), 7. En ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116076 – consulté le 17 janvier 2021.

WAGNER, Robert-Léon (éd.), 1995, « Sermon sur Jonas », *Textes d'étude*, Genève : Droz, p. 17-20.

Sitographie

PASEC (« Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN » : http://www.pasec.confemen.org – consulté le 17 janvier 2021.

PISA (« Programme for International Student Assessment »/« Programme international pour le suivi des acquis des élèves ») : http://www.oecd.org/pisa/ – consulté le 17 janvier 2021.

BDD-A31912 © 2021 Editura Muzeul Literaturii Române
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-16 04:55:02 UTC)